

La extrema derecha como desafío para la educación política en Alemania

The Far-right as a challenge for political education in Germany

Gustavo Robles

Universidad Nacional de La Plata
CONICET, Argentina
gmroble@fahce.unlp.edu.ar

Recibido: 13/06/2018

Aceptado: 19/09/2018

Formato de citación:

Robles, G. (2019). "La extrema derecha como desafío para la educación política en Alemania". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 81, 8-21, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/groble.pdf>

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar algunas discusiones en el ámbito de la educación política en Alemania a la luz de un resurgimiento de la extrema derecha. De ese modo intentaré mostrar cómo el marco normativo sobre el que se desarrolló la educación política alemana, el llamado Consenso de Beutelsbach, fue repensado con el fin de poder abordar situaciones escolares donde se manifiesten la xenofobia y el racismo. En relación con esto, discutiré diferentes estrategias de abordaje pedagógicas de esta problemática con el fin de mostrar las múltiples dimensiones que debe tener en cuenta una educación para la democracia.

Palabras clave

Educación política, extrema derecha, xenofobia, democracia.

Abstract

The aim of this article is to analyze the discussions in the field of the political education in Germany in light of the appearance of far-right on the political and cultural scene. This way, I will show how the normative framework of the political education in Germany, the so-called Beutelsbach Consensus, has been reconsidered in order to deal with situations of xenophobia and racism in the school. In relation to this, I will discuss some pedagogical approaches to this problem based on different factors to show the multiple dimensions that an education for democracy should take into account.

Keywords

Political education, far-right, xenophobia, democracy.

1. Introducción

En este artículo¹ deseo analizar algunas discusiones en el ámbito de la educación política en Alemania a la luz de un resurgimiento de la extrema derecha en ese país en los últimos años. Intantaré dar cuenta de la especial sensibilidad que la educación política posee para esta problemática debido en gran medida al pasado de ese país, así buscaré discutir algunas líneas pedagógicas de abordaje y dar cuentas de las dificultades teóricas, éticas y prácticas que estas conllevan. El artículo que aquí presento aborda un tema controvertido en un contexto muy distinto al latinoamericano, que arraiga en tradiciones políticas y en debates ideológicos que pueden parecernos un tanto lejanos, y cuyos consensos son menos explícitos de lo que muchas veces parece. Ante esto no quisiera en las líneas que siguen disimular estas dificultades y esta suerte de extrañeza del tema en cuestión, sino presentarlo en su carácter abierto y controvertido. Para llevar a cabo mi propósito comenzaré ofreciendo una presentación del resurgimiento de la extrema derecha en la vida política y cultural alemana, luego abordaré algunas discusiones normativas y prácticas al interior del ámbito de la educación política ante el problema de los prejuicios y, finalmente, discutiré tres estrategias de abordaje de esta problemática para resaltar distintas dimensiones que atraviesan la educación para la democracia.

2. El retorno de la extrema derecha

En una célebre conferencia radial llamada “La Educación después de Auschwitz” Theodor Adorno planteaba en 1966 la urgencia de una educación política antiautoritaria para hacer frente a un pasado nacionalsocialista que parecía retornar debido al ingreso a los parlamentos de Hessen y de Baviera de representantes del partido de extrema derecha NPD (Partido Nacionaldemócrata de Alemania) en medio de una recesión económica incipiente. Allí Adorno iba más allá de la coyuntura al afirmar que la principal tarea de la educación consistía en pensar los modos de subjetivación y las construcciones de identidad que hicieron que personas normales pudieran naturalizar la barbarie e incluso actuar como cómplices; la educación política después de Auschwitz debía efectuar un “giro al sujeto” (*Wendung aufs Subjekt*) con el fin de “reconocer los mecanismos que hacen a los hombres capaces de tales atrocidades” (Adorno, 1998: 80). Tales condiciones tenían que ver con lo que Adorno denominaba un “síntoma ampliamente difundido de frialdad universal” (*ibíd.*: 91) mediante el cual fue posible asesinar sin sentir odio y que millones de vidas fueron exterminadas sin consideración moral alguna. La educación sería entonces un modo de autorreflexión crítica sobre esas formas generalizadas de insensibilidad que Adorno veía todavía presentes en la Alemania de posguerra. Esas manifestaciones de ira y violencia contra los más débiles, de sumisión y obediencia hacia los más fuertes, de encantamiento con el poder, de incapacidad de distanciamiento con las posiciones propias, de disolución de la individualidad en la masa, de virilidad forjada en la dureza ante la humillación, de

¹ El presente trabajo es el resultado de una estancia de investigación realizada entre enero y marzo del año 2018 en la cátedra de Didáctica de la Política (*Didaktik der Politik*) de la Universidad Friedrich-Schiller de Jena (Alemania) bajo la muy atenta y amable supervisión del Profesor Michael May gracias a una beca otorgada por el Grupo Coimbra.

masoquismo que se convierte en sadismo, de carácter manipulador y falta de emoción, de realismo exagerado y culto a la eficiencia, de espíritu de pandilla, todos ellos síntomas de esa “frialidad” que Adorno intentó plantear como *ethos* cultural de Auschwitz y que la educación debía hacer su imperativo categórico.

La influencia enorme de Adorno y de la Escuela de Frankfurt en la Alemania de posguerra se debe en gran medida a su intento de elaborar críticamente el pasado nacionalsocialista a partir de una preocupación por los resabios de autoritarismo y de odio racial en el presente. Eso generó una tradición en el marco de la educación política alemana que actualmente, a partir de ciertos sucesos que voy a comentar, vuelve a estar presente en la agenda pública. Si bien la presencia de la extrema derecha y sus reivindicaciones autoritarias fue una constante en la historia de la República Federal Alemana, un nuevo y más intenso clima de violencia xenófoba y de tendencias autoritarias ha comenzado a estar en el centro de la vida política y cultural en los años recientes. Inmediatamente después de la Reunificación alemana de 1991 se hizo claro no sólo la persistencia de estas formas de odio racial, sino también su radicalidad y su amplia difusión en la sociedad, tal y como pusieron en evidencia los ataques a refugios de inmigrantes de Hoyerswerda en 1991 y de Rostock-Lichtenhagen en 1992. Esos sucesos, que parecían haber quedado marginados a las muchas veces discriminadas poblaciones del este alemán con su supuestamente antidemocrática socialización bajo la antigua Alemania comunista, o bien limitados a pequeños grupos juveniles asociados con la delincuencia común, parecen hoy romper con la imagen de una Alemania ordenada, democrática y pujante. En los últimos años esta situación de imaginada marginalidad y relativamente fácil contención de estas tendencias xenófobas y antidemocráticas demostró no ser más que, en el más benévolo de los casos, una forma de autoindulgencia civil o un error de apreciación. En la actualidad el trato con estas corrientes, manifestaciones y opiniones pertenece al centro mismo de la vida política e institucional alemana ya que los actores que le dan voz tienen amplio poder de decisión, muy cerca de convertirse en parte del *establishment* político y cultural alemán. La representatividad de tales opiniones está lejos de estar limitada a la acción de pandillas o de supuestas poblaciones rurales sin cultura citadina, sino que su aceptación activa recorre todas las capas sociales y todas las regiones con similar intensidad.

Para dar cuenta de esto vale considerar al menos tres acontecimientos que desde el año 2012 golpearon a la opinión pública alemana y tuvieron consecuencias relevantes en su vida institucional. En primer lugar, el descubrimiento de los crímenes del grupo autodenominado *Nationalsozialistischer Untergrund* (Clandestinidad Nacionalsocialista o NSU en sus siglas en alemán), quienes durante una década habían llevado a cabo asesinatos seriales de inmigrantes y de ciudadanos con “trasfondo migratorio”, y cuyo desenlace causó una gran conmoción, no sólo por las atrocidades cometidas, sino también porque pudieron ser perpetrados gracias a una extensa red de complicidades entre las fuerzas públicas de seguridad. Por otro lado, hay que mencionar la aparición en el verano del 2015 en la ciudad de Dresden del, según su propia autodenominación, “movimiento identitario” Pegida (siglas en alemán del pretencioso nombre “Patriotas Europeos contra la Islamización de Occidente” –*Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes*). Se trataba de un movimiento heterogéneo compuesto tanto por reconocidas figuras de la escena nacionalsocialista como por ciudadanos sin participación política previa, todos aglutinados tras la llamada “crisis de la inmigración” que se vivió entre los años 2014 y 2015 debido a la abrupta llegada de refugiados sirios, afganos y bosnios. Este movimiento articulado a partir de reuniones públicas en plazas cada lunes se extendió rápidamente por toda Alemania para luego, casi con la misma velocidad, perder intensidad y relevancia; sin embargo, logró plantear una posición

antiinmigratoria en la agenda pública y condicionar a las fuerzas políticas existentes de un modo que todavía tiene consecuencias.

Pero tal vez digno de mayor atención, aunque más no sea porque su presencia promete ser bastante más perdurable que la de los otros casos, es el fenomenal éxito electoral del partido de extremaderecha “Alternativa por Alemania” (*Alternative für Deutschland* o AfD en sus siglas en alemán) fundado apenas en el año 2012. El AfD logró constituirse en las últimas elecciones parlamentarias a nivel nacional como la tercera fuerza política y actualmente, debido a la Gran Coalición de gobierno formada entre la socialdemocracia y la democraciacristiana a comienzos del 2018, pasó a ser nada más y nada menos que la principal fuerza política opositora alemana, con todo lo que eso implica en términos de presencia en los medios, recursos y capacidad de acción institucional. El AfD logró por primera vez desde la caída del Tercer Reich ingresar diputados de explícita afiliación de extremaderecha en el *Bundestag* (el parlamento nacional) y contar con una presencia considerable en casi todos los parlamentos regionales. Para agregar aún más sorpresa y estupefacción, luego de su éxito electoral se produjo al interior del partido una lógica de sucesión que ha llevado a la dirección del partido a sus líneas más derechistas y xenófobas en el último año. Ha conseguido también disputarle votantes a partidos tan disímiles como la conservadora Democraciacristiana (CDU) o al izquierdista *Die Linke* a partir de la combinación de un discurso inconformista antiestablishment, euroescéptico y xenófobo. El AfD rompió con una supuesta inmunidad alemana ante la ola de partidos de extramaderecha que desde hace más de una década viene ganando cada vez más terreno en Europa y que ha conseguido trastocar un sistema político que parecía estable a partir de la hegemonía de lo que Tariq Ali llamó “el extremo centro”, un suerte de consenso inercial tecnocrático *mercado-friendly* entre los conservadores y sus acompañantes de honor, los socialdemócratas (Ali, 2015).

Si bien el extremismo de derecha parece tratarse a primera vista de un problema antes que nada político y social, un problema macro podríamos decir, sus consecuencias en la vida cotidiana son enormes: la extrema derecha no es sólo un problema de la política institucional, sino que demostró capacidad de extender más allá de sus límites identidades rígidas y violentas, incapaces de entablar relaciones sociales pluralistas o de pensar sin términos dicotómicos la vida social. En este marco, el problema de la extrema derecha comenzó a ganar relevancia en la opinión pública alemana como un problema que afectaba también a la educación, no sólo por una cuestión de actualidad en la agenda social, sino porque muchos de los rasgos de la visión del mundo de estas tendencias autoritarias –la ideología de la desigualdad, el revisionismo del pasado nacionalsocialista, la aceptación de la violencia física como resolutoria de conflictos, el denominado “etnoculturalismo”, la fetichización de la identidad, el desprecio por las formas democráticas de convivencia, etc. (Weiß, 2017)– golpean contra el sentido democrático que la educación política se había adjudicado en la reconstitución de la democracia de posguerra. Se trata entonces de un problema que afecta a la representación de la educación política alemana, que también irrumpe continuamente en las aulas a partir de situaciones de violencia racista y que, por ende, concentra la atención de la mayoría de los pedagogos alemanes en los últimos años. En estas líneas me gustaría ahondar en algunos de estos debates.

3. Un desafío para la educación política

Como dije, me voy a detener a continuación en algunos de estos debates, fundamentalmente en el ámbito de lo que en Alemania se conoce como “educación política”, un ámbito de la educación con una larga historia de profesionalización que en

alemán se conoce con distintos nombres como *poltische Bildung* o *politische Erziehung* en los ámbitos académicos o *Sozialkunde* o *Gemeinschaftskunde* en la educación media. Este campo toma su impulso de lo que en la inmediata posguerra se conoció como *Re-education*, una iniciativa de desnazificación de la sociedad alemana llevada a cabo por las fuerzas ocupantes, especialmente en las zonas de ocupación norteamericana, bajo la idea de fomentar la aceptación de la democracia de una población socializada intensamente durante el nazismo. Pero más allá de los esfuerzos, esta *Re-education* encontró numerosas resistencias por parte de diversos actores ligados al sistema educativo para ser finalmente abolida con la fundación de la República Federal Alemana en 1949. Sin embargo, la idea pervivió en la creación y la inclusión en las currículas escolares de una materia propia de educación política dedicada enteramente a la formación para la democracia. Durante la década del 50 los debates acerca de lo que debía entenderse por educación política estuvieron divididos entre aquellos que consideraban su objetivo ligado al Estado y al aprendizaje de su funcionamiento, o bien aquellos que consideraban una “educación en sociedad” como educación integral para formas de convivencias democráticas (Sanders, 2010: 89).

Sería esta última tendencia la que triunfaría y se establecería en los años 60 acompañado además por la aparición de las primeras cátedras sobre educación política y las primeras teorías dedicadas enteramente al tema con propuestas profesionalizadas de selección de objetivos, temas y métodos de enseñanza. La influencia de teóricos como Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen, Rolf Schmiederer o Bernhard Sutor y la creación en 1965 de la Asociación Alemana de Educación Política (*Deutsche Vereinigung für politische Bildung*, DVPB) dan cuenta de esta profesionalización y del establecimiento de la educación política como un campo autónomo dentro de la pedagogía. Sin embargo, tan pronto como se fundó esta nueva ciencia, entró en graves conflictos políticos tal y como quedó de manifiesto con las revueltas de finales de la década del 60. La creciente polarización política y la ruptura del orden conservador de la llamada Era Adanauer tuvo también su expresión en una creciente politización del sistema educativo y en una confrontación ideológica entre diferentes visiones sobre la educación política. El fin mismo de la educación se vio puesto constantemente en disputa: ¿la educación política debía apuntar a la ciudadanía democrática, a la autonomía subjetiva, a la transformación social, a la crítica al capitalismo o a la integración y asunción de los roles sociales? Especialmente a principios de la década del 70 se sucedieron numerosos conflictos facciosos en algunos estados federales sobre los libros de textos y los planes de estudios dispuestos para el trabajo en las escuelas, que tenía que ver más profundamente con una disputa político-partidaria en ese momento entre la Socialdemocracia (SPD), por un lado, y la Democracia-cristiana (CDU-CSU), por el otro (*ibid.*: 125-50).

Ante esta situación, en el año 1976 se convocó en la pequeña localidad de Beutelsbach en la región de Baden-Württemberg a todos los pedagogos y docentes dedicados a la educación política a discutir la situación de la enseñanza política en la República Federal. Si bien no estaba en las intenciones originarias de la reunión formalizar un consenso, luego de la publicación del informe sobre las jornadas redactado por Hans-Georg Wehling los principales puntos de acuerdo allí tratados pasaron a conocerse con el nombre de “Consenso de Beutelsbach” (*Beutelsbacher Konsens*) y fueron aceptados inmediatamente como una especie de marco normativo para la práctica de la educación política. Son tres los puntos centrales de este Consenso de Beutelsbach: 1) prohibición de adoctrinación (*Überwältigungsverbot*): no se permite la inculcación de opiniones o tomas de posturas personales a los alumnos por parte del docente, ya que esto atenta contra la autonomía del aprendiente en la elaboración de sus

juicios políticos; 2) el precepto de controversia (*Kontroversitätsgebot*): “lo que es controvertido en la ciencia y en la política debe ser mostrado en clase también como controvertido” (Wehling, 2016, p. 24) afirmaba el informe de Wehling como indicación para la puesta en práctica de la prohibición de adoctrinamiento; y 3) la orientación a los intereses del aprendiente (*Schülerorientierung*): “el alumno tiene que estar en condiciones de poder analizar una situación política concreta y sus intereses más fundamentales”, por lo que se debe partir de sus intereses y experiencias en los criterios de selección de los temas y materiales a trabajar en clases (*op. cit.*).

Ahora bien, a pesar de su enorme aceptación, el Consenso de Beutelsbach no estuvo exento de críticas desde un comienzo, pero no me voy a detener en todas estas críticas ahora, sino puntualmente en los debates sobre la actualidad y la idoneidad de la educación política pos- Beutelsbach para enfrentar manifestaciones de xenofobia y discriminación, es decir, en la pregunta por la capacidad de ese espacio normativo sobre el que se constituyó la educación política alemana para articular una práctica educativa, tal y como se suele denominar, “*gegen rechts*” (anti extrema derecha). Para algunos críticos Beutelsbach implicó una despolitización y una normalización conformista de la educación política, por ejemplo, porque no permitía indagar sobre la desigualdad social como condición de la violencia autoritaria, “una temática, que en el gremio de la didáctica de la política de las universidades con el Consenso de Beutelsbach y su influencia histórica ha sido dejado de lado”, tal y como afirma el influyente pedagogo Klaus Ahlheim (2003: 87). Sin embargo, esta opinión no es ni fue compartida por la mayoría de los pedagogos quienes asumen las premisas normativas de Beutelsbach (rechazo de adoctrinamiento, precepto de controversia y orientación al alumna/o) como parámetros mínimos para enfrentar situaciones aúlicas donde estas opiniones autoritarias son expresadas, o bien para afianzar valores igualitarios y democráticos entre los adolescentes en la formación de sus juicios político. Pero más allá de este acuerdo general, existe también un acuerdo en la necesidad de pensar el contexto normativo de Beutelsbach específicamente en relación a los recientes brotes xenófobos y al creciente autoritarismo social del país.

Si bien hay acuerdo en que la educación política debe ofrecer un espacio en el que alumno pueda formar su juicio en una pluralidad de opiniones, son notorias las diferencias sobre cómo actuar y qué postura tener frente aquellas opiniones cuyas consecuencias apunten a impugnar la construcción de ese mismo espacio plural de opiniones que se intenta construir. Pedagogos de renombre como por ejemplo Siegfried Schiele, quien fuera en su momento como Ministro de Educación de Baden-Wutemberg uno de los principales impulsores de las jornadas de Beutelsbach, sostiene que aquellas opiniones que se aparten de la Constitución y que pongan en cuestión los derechos fundamentales sobre las personas allí enunciados “no pueden ser incluidas en el círculo de las posiciones controvertidas que están para ser debatidas en clases” (Schiele, 2017: 46). Pero para otros esa reacción de rechazo abierto a determinadas opiniones no sólo implica violentar el tercer acuerdo normativo del Consenso (la orientación al aprendiente), sino que también puede acarrear consecuencias pedagógicas indeseadas, como por ejemplo el riesgo de suspender el diálogo y profundizar la distancia con el docente, o incluso provocar una adhesión más intensa a los prejuicios como reacción defensiva ante la autoridad docente sancionadora; eso sin considerar que tales reacciones contribuyen a solidificar las jerarquías y las relaciones de autoridad que obstruyen el proceso de puesta en cuestión de esas opiniones autoritarias. Pero, por otro lado, los pedagogos son conscientes de que el intento de trabajar abiertamente con estas opiniones en el aula bordea siempre el límite de volverlas legítimas como una opinión entre otras, de hacerlas más atractivas a partir de su abierta exposición (Heinrich, 2016:

182). Esta es la paradoja que se presenta ahora a la educación política ante el autoritarismo: discutir abiertamente las expresiones discriminatorias y antidemocráticas sin intentar adoctrinar al riesgo de normalizarlas o bien ponerles frenos y limitarlas al riesgo de activar mecanismos de defensa y de que se vuelvan a construir en el aula las relaciones autoritarias que se intentan criticar.

Ante esta situación, Michael May, pedagogo de la Universidad de Jena, afirma que “por más antidemocráticas que sean tales posiciones deben poder ser expresadas ya que así es la única manera de que se constituyan como material de elaboración en clase. Limitaciones, prohibiciones y reprimendas no contribuyen, sino que obstruyen el esfuerzo educativo”, de modo que lo que convendría hacer es idear mecanismos para lidiar con ellas y con las situaciones aúlicas en las que aquellas se expresen (May, 2016: 239). Esto situación fue lo que lo llevó a May, junto con otros pedagogos de la Universidad de Jena, a crear el programa denominado “Tacto contra la extremaderecha” (*Takt gegen rechts*) en algunas universidades de la región de Thüringen en el año 2016 y que se ofrece como seminario para los aspirantes a la docencia en todas las disciplinas (y no sólo para aquellos que hagan sus prácticas en *Sozialkunde* o educación política). El programa tiene como objetivo entrenar lo que May denomina “tacto pedagógico” con el fin de que los docentes sean capaces de lidiar con situaciones aúlicas relacionadas con posiciones y expresiones discriminatorias o racistas. El trabajo consiste en la discusión de casos seleccionados sobre la base de un protocolo basado en técnicas reconstructivas e interpretativas de análisis consistente en tres pasos: análisis reconstructivo del caso, diagnóstico y evaluación de las opciones tomadas por el docente y, finalmente, la propuestas de alternativas de intervención. Estos tres momentos del análisis guardan relación con los tres componentes estructurales del “tacto pedagógico” según May: la comprensión de la situación, el reconocimiento de la acción adecuada y la realización de esa acción (May, 2018: 120).

La propuesta está basada en el reconocimiento de que si bien las posibilidades de éxito en esas situaciones son limitadas y de que no existen reglas universales de abordaje para tales conflictos que exigen una intervención rápida por parte del docente, sin embargo, sí es posible reconocer y extraer conocimiento de casos reales y ejercitar la capacidad de reacción y las herramientas de intervención a partir del análisis de experiencias. El trabajo con este tipo de situaciones tiene entonces dos objetivos principales: “en primer lugar, el ejercicio de un hábito interpretativo y reflexivo” que le permita al docente tomar cierta distancia teórica de las situaciones y, en segundo lugar, “la generación de tipos de acción desarrollados para poder reaccionar de manera rápida y efectiva en esos casos” (*ibíd.*: 122). Si bien los incidentes siempre son situacionales confía May en que se pueden ejercitar competencias analizando y discutiendo casos puntuales, pero para eso es necesario aprender cómo las y los estudiantes ven el mundo y forman sus puntos de vistas, aprender a moderar las críticas y los propios prejuicios en el trato, aceptar al aprendiente pero sin dejar de cuestionar su opinión. Ni entrar en franca confrontación ni renunciar a poner los parámetros de la discusión, de lo que se trata es de “balancear la posición de rival político con la de cooperador pedagógico” a partir del entrenamiento del “tacto pedagógico” (May, 2017: 239). La propuesta de May es interesante porque se trata de una estrategia general de abordaje tanto de situaciones complejas en las que hay que actuar rápido, como suponen también una comprensión de las tareas y de los marcos normativos de la educación política ante el desafío de la extrema derecha en el marco del Consenso de Beutelsbach. No es por supuesto la única propuesta en este sentido puesto que en el marco de la educación política se han desarrollado diversas líneas de abordajes con focos y estrategias diferenciadas como discutiré a continuación.

4. Tres estrategias pedagógicas *gegen rechts*

La pedagogía política desarrolló una variedad de estrategias para abordar este tipo de situaciones de confrontación con opiniones o acciones xenófobas dentro del aula enfocando factores y capacidades distintas aunque no necesariamente excluyentes. A continuación voy a discutir tres propuestas de amplio reconocimiento de capacitación docente que se han desarrollado en los últimos años en Alemania desde la educación política²

En primer lugar, podemos hablar de una “estrategia confrontativa” que pone el énfasis en el convencimiento y en el recurso a la argumentación a partir de información y estrategias retóricas. Un representante de esta postura es el reconocido pedagogo Klaus Peter Hufer, quien desde 2012 en el marco de una red de instituciones educativas bávaras, desarrolla un método denominado “entrenamiento de argumentación” (*Argumentationstraining*) para confrontar con los llamados “eslóganes de bar” (*Stammtischparole*), como él define a esas charlas livianas y ocasionales sobre política donde los prejuicios, mitos sociales, opiniones infundadas y chivos expiatorios recorren el espacio social sin demasiado control reflexivo. Los “entrenamiento de argumentación” son cursos intensivos en el marco de programas de formación docente donde se busca entrenar un conjunto de técnicas con el objetivo de ayudar “a la autoconfianza de los participantes en la confrontación con eslóganes agresivos” (Hufer, 2016a: 15). El contenido de los cursos consiste en contenidos de psicología política, estrategias retóricas, intercambio de experiencias e información política básica en seminarios en los que diferentes escenas y roles son escenificados. El proyecto de Hufer aspira también a ser un ejercicio de implicación política para incentivar a docentes y aprendientes a interesarse por los debates públicos bajo el lema “atreverse a la política” como forma de confrontar con la apatía y el escepticismo que está, muchas veces, en la base de los movimientos xenófobos e integristas (Hufer, 2016b).

Una estrategia diferente es lo que se podría denominar “estrategia reflexiva” dirigida, no ya a la confrontación y a la querrela argumentativa, sino a la ilustración ideológico-crítica sobre los prejuicios y representada por el pedagogo Klaus Ahlheim, pedagogo ligado a la tradición de la teoría crítica frankfurtiana. La propuesta de Ahlheim acentúa no tanto el entrenamiento de la capacidad de juicio político, sino que busca desmontar la estructura ideológica del prejuicio, su perspectiva se basa en una crítica genealógica e histórica de las opiniones xenófobas y en una deconstrucción epistemológica de las creencias y opiniones más que en una confrontación retórica o basada en el intercambio argumentativo de información. Ahlheim le dedica especial atención por ejemplo a los estudios empíricos sobre la construcción de los prejuicios como los de Gordon Allport, Solomon Asch o los célebres estudios sobre “la personalidad autoritaria” llevados a cabo por la Escuela de Frankfurt en los años 50, ya que su interés está en indagar en la raíz y en la lógica de formación de los prejuicios para desactivar su contundencia irreflexiva. Esta “estrategia reflexiva” busca poner en relación los prejuicios con un conjunto de ideologías que se remontan al antisemitismo o al pasado colonial alemán, que ahondan en las estructuras mentales en las que se elaboran dichas opiniones, en la influencia de los medios de comunicación y la cobertura tendenciosa de ciertas noticias, en la construcción de la autopercepción chovinista de un supuesto ser nacional, en la aparición de chivos expiatorios imaginarios en la opinión pública o en la utilización de la indignación moral o del escándalo, etc. Los materiales y talleres de Ahlhand son

² En esta sistematización de las estrategias sigo la sugerencia del profesor Michael May en diversas charlas personales.

ejercicios para ayudar a deconstruir los prejuicios mostrando lo precario de su estatus epistemológico y no tanto una estrategia para desmentirlos en su falsedad como era el caso de los “entrenamiento de argumentación” de Hufer (Ahlhand, 1999)

Pero más allá de diferencias entre estas dos estrategias, una centrada en el entrenamiento del ejercicio argumentativo y la otra centrada en una crítica de la estructura del prejuicio, ambas propuestas tienen en común que se enfocan en disposiciones intelectuales: tanto del interlocutor que debe buscar contra-argumentar a partir de un mejor argumento como del crítico que debe intentar deconstruir el prejuicio a partir de una ilustración sobre la estructura epistemológica y genealógica del mismo. En ambos casos se focalizan capacidades intelectuales (argumentativas en el primer caso, autorreflexivas en el segundo) para confrontar con las opiniones xenófobas. En cambio, en la tercera estrategia que me gustaría considerar ahora intervienen ya otras dimensiones más ligadas a lo emocional. Se trata de lo que se podría denominar una “estrategia del contacto” y que estaría representada por pedagogos o psicólogos sociales como Ulrich Wagner, Rolf van Dick o Georg Auernheimer. Aquí se busca desmontar el prejuicio a partir de la familiarización y el contacto con las costumbres y las formas de vida de otras culturas, trabajando tanto las similitudes como la diferencias a partir no sólo de información, sino de programas específicos como clases de cocina o de idioma, visitas extraescolares, intercambios, etc.. Me voy a detener un poco más en esta última estrategia ya que ofrece algunos puntos novedosos en el tratamiento de los prejuicios que quisiera resaltar.

Esta perspectiva que el pedagogo Ulrich Wagner (2018) denomina “intervención de contacto” está basada en dos premisas: 1) que el desmontaje de prejuicios es mucho más efectivo cuando el contacto se lleva a cabo, no a partir de un intercambio individual sino, a partir de un contacto entre grupos, y 2) que incluso las personas que no tienen un contacto directo intergrupar cara a cara pueden beneficiarse de vivir en entornos mixtos donde los miembros del endogrupo participan de tal contacto. Por lo tanto, el contacto reduce el prejuicio a nivel macro ya que las personas del endogrupo están influenciadas por el comportamiento más abierto y tolerante de sus pares del mismo endogrupo (Christa & Wagner, 2014). Esta propuesta contradice cierta idea según la cual el prejuicio responde a una estructura fija de la subjetividad que no puede ser modificada por el contacto intersubjetivo ya que su problema está justamente en la forma automatizada de funcionamiento como era el caso para el ya mencionado Theodor Adorno. Wagner, por el contrario, realiza una propuesta de una pedagogía basada en “intervenciones de contacto” que, sin negar lo controvertido de su eficacia, confía en que el contacto es productivo ya que 1) reduce el miedo al exogrupo y a la amenaza contra las propias normas y valores aceptados, 2) ayuda a conseguir empatía con el otro del exogrupo a partir de una mayor comprensión de su cultura, y 3) contribuye a desprovincializar la relación con la cultura y los valores propios (Wagner, 2018: 130-131). En el ámbito escolar el contacto debe ser trabajado y elaborado por el docente a partir de actividades y tareas grupales que respondan a determinadas pautas –por ejemplo, trabajo grupal, igualdad de responsabilidades, necesidad de cooperación para resolución de tareas, información sobre las diferencias culturales, etc.– ya que del contacto por sí mismo no resultan automáticamente los fines deseados, e incluso bien puede agudizar los prejuicios existentes.

Como señalé, lo interesante de esta perspectiva es que considera fundamental el trabajo con las emociones y los afectos en la educación para la diversidad (*ibíd.*: 125-126). Esta cuestión ha recibido en el marco de la educación política cada vez mayor atención a partir de lo que en los últimos 40 años se ha conocido como el “giro emocional” o el “giro afectivo” en las ciencias sociales como una respuesta al énfasis

abrumador en lo discursivo del llamado “giro lingüístico” (Weber, 2016: 174.176). Siempre existió cierta sospecha de las emociones en la teoría política y en la teoría de la democracia ya que se las consideraba como un resto que debía ser abolido, una amenaza de autoritarismo o ligadas a la esfera privada y que, por ende, debían ser superados en instancias más racionales del juicio político. Ejemplo de esta visión relegada de las emociones en la educación política es la de, por ejemplo, Peter Massing, actual representante de la teoría del juicio político, quien afirma que el objetivo de la educación política es la consolidación de un juicio racional capaz de evaluar argumentativamente cuestiones de legitimidad y de eficiencia. Por esto Massing reconoce que el juicio político racional contiene siempre elementos emocionales que “permanecen irracionales y deben ser aceptados” y que una de las tareas de las clases de educación política es, ante todo, aprender a “lidiar racionalmente” con ellos (Massing, 1997: 125). Pero, más allá de posiciones como esta, a partir del “giro emotivo” esa dicotomía jerárquica entre emoción y racionalidad comenzó a ser revisada para dar lugar a una nueva consideración del papel de las emociones entendidas ahora como un proceso social y cognitivo esencial en la adquisición de valores democráticos y, por ende, como un elemento central a trabajar en la educación política a partir de narraciones, experiencias o elementos retóricos. Las emociones se convirtieron así en centrales para la educación política como “campo de expresión de un convencimiento todavía no estructurado discursivamente y como lugares reales de identificación y de formación de un sentido comunitario” (Weber, 2016: 180).

En este sentido y desde hace algunos años se vienen realizando en Alemania algunos estudios empíricos llevados a cabo para mostrar esta relación entre afectividad y propensión autoritaria en la educación. Por ejemplo, las investigaciones etnográficas basadas en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth llevadas a cabo por el equipo de pedagogos de la Universidad de Halle-Wittenberg a cargo de Werner Helsper y Heinz-Hermann Krüge quienes evaluaron la importancia de diferentes formas de reconocimiento escolar en la predisposición de los estudiantes hacia posiciones de extremaderecha y xenóforas. Ellos evaluaron la propensión de receptividad a las opiniones autoritarias según la carencia o no de cuatro modos generales de reconocimiento en el contexto educativo: reconocimiento emocional, moral, individual y un reconocimiento institucional (Helsper & Krüge, 2006). En esta línea se encuentra también el trabajo del ya mencionado Klaus Ahlhand y su grupo, que entre 1990 y 1992 llevaron a cabo una famosa investigación sobre la influencia del modo de educación familiar en el desarrollo de posiciones no racistas. El estudio estuvo basado en una encuesta a estudiantes de Alemania del este y del oeste de entre 14 y 19 años en torno de cuatro factores en la educación que podrían influir en la propensión a los prejuicios y al racismo: la afectuosidad, la atención recibida, un contexto democrático de convivencia y la no-violencia en el trato. El estudio mostró una marcada propensión racista en aquellos estudiantes cuya educación no había recibido alguno o todos estos factores señalados (Ahlheim, 2013: 53-55). El mismo grupo realizó un estudio similar en el año 2000 con estudiantes pero con respecto a sus posiciones sobre el pasado nacionalsocialista y el antisemitismo. En la conclusión de tal estudio afirmaron algo que vale como observación general de ambos estudios: “la propensión a los prejuicios xenófobos y antisemitas están ‘instalados’ (*“angelegt”*, comillas en el original) son especialmente favorecidos mediante una educación de estilo autoritaria”; advertía sin embargo Ahlheim, que “no se debe caer en el error de pensar que tal o cual estilo de educación lleva necesariamente, de forma determinista, al resultado deseado”, pero sí que las disposiciones emocionales, democráticas, no violentas y de atención en la

relación educativa juegan sin dudas un rol central en la disposición autoritaria (*ibíd.*: 49).

Pero para evitar caer en una fetichización de las emociones y en la reducción de la educación política a una suerte de educación sentimental valen algunas observaciones del pedagogo Michael Hayl que me gustaría ahora comentar. Hayl es el director del museo de la memoria del antiguo campo de concentración nazi de Ravensbrück y se ha dedicado especialmente a la pedagogía de la memoria apartir de la organización de seminarios, talleres y visitas guiadas. Las observaciones de Hayl resultan interesantes ya que ponen el acento en uno de las emociones que se suelen considerar centrales en todo proceso de educación para la diversidad: la empatía con la víctima. Si bien esta empatía puede ser en muchos casos el elemento desarticulador del prejuicio, advierte Hayl que la aproximación empática no debe transformarse en apropiación sustitutoria ya que generaría una confusión entorpecedora del proceso de reflexión. Para evitar esto propone cierto “respeto forense” en ese “giro emocional” de la pedagogía que considere la diferencia entre el yo del visitante y la objetividad de las huellas históricas que el lugar conserva, entre el sujeto y el objeto de la identificación (Hayl, 2010: 98). De este modo, la educación política debería considerar a la empatía no como fin sino como un medio para un proceso de reflexión más amplio; en palabras de Hayl es la empatía “un elemento necesariamente activo y participativo de un proceso educativo, pero en su fuerza expresiva permanece con la constante amenaza de la propia subjetividad”, por lo tanto, debería buscarse una “solidaridad anamnética que sea producto de un proceso educativo dirigido a la doble valencia del sujeto, al sujeto educativo y al sujeto histórico de la víctima”(ibíd.: 109).

Estas reflexiones de Hayl son relevantes por varios motivos, por un lado porque la pedagogía del Holocausto fue la matriz con la cual se pensó en Alemania la pedagogía de la diversidad, incluso ocluyendo otras memorias históricas como la de las víctimas de la DDR o las del pasado colonial alemán o, también, a costa de provocar cierta sobre-exigencia emocional en los educandos que terminó generando mecanismos de rechazo, o lo que Hayl llama una “coreografía de las emociones” ritualizada que provoca una banalización y una pérdida de la especificidad del tema (*ibíd.*: 124). Pero también son valiosos estos comentarios ya que apuntan a la idea de “identificación con la víctima” como modo de romper la “frialidad burguesa” que Adorno había posicionado como principal tarea de una “educación para la emancipación” y que, trasladados a la pedagogía no ya de la memoria, sino a una pedagogía que se propone la educación de subjetividades para una vida democrática pluralista, plantea la pregunta sobre si las emociones deben ser consideradas medios o fines en la educación política, si la intención de la educación de la diversidad es desmontar el prejuicio para arribar a juicios reflexivos o bien para arribar a sensibilidades más amplias, o en todo caso, cuál debería ser la relación entre ambas dimensiones, entre el juicio político y la educación sentimental. Hayl y muchos pedagogos que se ha preocupado por estas cuestiones parecen no tener una visión definitiva sobre la cuestión. Si los prejuicios se asientan sobre estructuras emotivas y desde allí se elevan como formas de violencia exteriorizadas es natural que la pedagogía deba tematizar e intervenir también en la esferas de las emociones pero, y a esto apuntan las observaciones de Hayl, una estrategia que considere estas dimensiones debe proceder siempre reponiendo el juicio racional para no perder la posibilidad de formas reflexivas de subjetivación.

En resumen, considero que la evaluación de estas tres líneas de abordajes no sólo tiene un sentido ilustrativo sobre la situación de los debates en el ámbito de la educación política en Alemania, sino también dan cuenta de la multiplicidad de factores que intervienen en el abordaje pedagógico del fenómeno de la extrema derecha y de los

prejuicios. En el primer caso, la reflexión pedagógica se ve en la situación de posicionarse en el plano del intercambio argumentativo en el que las opiniones xenófobas son refutadas mediante una disputa retórica, que implica mostrar las debilidades argumentativas que sustentan esos puntos de vista. En el segundo caso, la pedagogía se ve en la necesidad de convertirse en una “crítica de las ideologías”, es decir, en plantearse como desmontaje crítico de la estructura del prejuicio deconstruyendo sus pretensiones de veracidad y sus fundamentos epistémicos para mostrar tales opiniones como un discurso derivado y carente de autorreflexión. Y, en tercer lugar, la pedagogía política se ve llevada al difícil y poco definido territorio de las emociones, donde las dificultades de diluir el juicio racional se presenta tan intensamente como la necesidad de provocar procesos de subjetivación más tolerantes.

5. Consideraciones finales

En este trabajo intenté dar cuenta de la relevancia del resurgimiento de la extrema derecha para la práctica de la educación política. Comencé planteando la situación actual en Alemania a partir de los resultados electorales de Alternativa por Alemania (AfD) y del surgimiento de una serie de movimientos autodenominados “identitarios” que consiguieron imponer en la opinión pública consignas xenófobas y antiigualitarias que transformaron el panorama político y cultural alemán. Con esto, intenté mostrar el modo en que estas tendencias se constituyen en un desafío para la educación política, un área de la pedagogía de amplia tradición en Alemania desde la posguerra; para esto, me detuve puntualmente en las discusiones existentes acerca de los límites normativos sobre lo que se constituyó la educación política tal y como fueron explicitados en el Consenso de Beutelsbach. Como ejemplo de esto analicé la recuperación de la idea de “tacto pedagógico” por parte de Michael May para lidiar con situaciones en las que exista la necesidad de confrontar con estos prejuicios y opiniones xenófobas cumpliendo al mismo tiempo los principios de Beutelsbach (prohibición de indoctrinación, mandato de controversialidad y orientación al educando). Finalmente, en el último apartado discutí tres estrategias de abordaje de los prejuicios en el marco de propuestas de capacitación formadores buscando resaltar la singularidad del enfoque de cada una. Así discutí la propuesta de “entrenamiento de argumentación” donde el énfasis estaba puesto en el ejercicio de la capacidad argumentativa, una estrategia reflexiva basada en una puesta en cuestión crítico-ideológica y genealógica del prejuicio y, finalmente, una estrategia del contacto multicultural, donde se reconoce la importancia del intercambio de experiencias con diferentes culturas así como la relevancia de las emociones para una educación democrática.

Con este recorrido en el presente artículo no quise solamente ofrecer un panorama del estado de la educación política en Alemania, sino también mostrar que el desafío de la extrema derecha, y de los prejuicios que ella vehiculiza en el espacio público, involucra diferentes capacidades y estrategias de abordaje debido a la complejidad de su manifestación, que su desafío se juega en una multiplicidad de niveles que van desde el plano de la acción comunicativa y el convencimiento, del ejercicio crítico reflexivo y epistemológico hasta el trabajo con la sinuosa dimensión de las emociones y los sentimientos, y que en cada uno de esos planos se ponen en juego los contornos normativos que definen la práctica pedagógica. La intención de este trabajo fue entonces ofrecer un pequeño mapa de discusiones para pensar la práctica de una educación democrática ante la amenaza de una regresión autoritaria.

6. Bibliografía

- Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969)*. Madrid, Ediciones Morata.
- Adorno, Th. (2009). *Escritos Sociológicos II*. Madrid, Akal.
- Ahlheim, K. (2013). *Rechtsextremismus. Ethnozentrismus. Politische Bildung*. Hannover, Offizin.
- Ahlheim, K. (1999). *Vorurteil und Fremdfeindlichkeit. Handreichungen für politische Bildung*. Schwalbach aT., Wochenschau.
- Heyl, M. (2010). “Erziehung nach Auschwitz - Bildung nach Ravensbrück”. En: Ahlheim, K. & Heyl, M. (Comp.). *Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit*. Hannover, Offizin.
- Ali, T. (2015). *The Extreme Centre. A Warning*. Londres, Verso.
- Christa, O. y Wagner, U., et al. (2014). “Contextual effect of positive intergroup contact on outgroup prejudice”. En: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2014, N° 111 (11). pp. 396-400.
- Heinrich, G. (2016). “Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens?”. En: Widmaier, B. & Zorn, P.: *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Helsper, W. y Krüger, H. (2006). “Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung. Einleitung”. En: Helsper, W. & Krüger, H.: *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hufer, K. P. (2016a). *Argumentationstraining gegen Stammtischparole. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen*. Schwalbach aT., Wochenschau.
- Hufer, K. P. (2016b). *Politik Wagen. Eine Argumentationstraining*. Schwalbach aT., Wochenschau.
- Massing, P. (1997). “Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung”. En: Massing, P. (Comp.). *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*. Schwalbach Ts., Wochenschau.
- May, M. (2016). “Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots”. En: Widmaier, B.-Zorn, P.: *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- May, M. (2018). “Vorurteile bearbeiten durch politische Bildung? Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars”. En: Beelmann, A. (Comp.). *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften*. Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag. 107-125.
- Sander, W. (2010). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. Bamberg, Schüren.
- Schiele, S. (2017). “Populismus, Extremismus und der Beutelsbacher Konsens. Möglichkeiten und Grenzen Politischer Bildung”. En: Sandner, G. & Turek, E. (Comp.). *Populismus - Gleichheit - Differenz. Herausforderungen für die politische Bildung*. Schwalbach aT., Wochenschau Verlag.
- Wagner, U. (2018). “Kontaktinterventionen zum Abbau von Vorurteilen”. En: Beelmann, A. (Comp.). *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaften*. Schwalbach/Ts., Wochenschau.

- Weber, F. (2016). "Emotion und Kognition in der Politischen Bildung: Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht". En: Deichmann, C. Y May, M. (Comp.). *Politikunterricht verstehen und gestalten*. Wiesbaden, Springer VS.
- Wehling, H.G. (2016). "Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977". En: Widmaier, B.-Zorn, P.. *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weiß, V. (2017). *Die Autoritäre Revolte. Die neue Rechte und der Untergang des Abendlandes*. Bonn, Klett-Cotta.

* * *

Gustavo Robles es Doctor en Filosofía y Magister en Historia y Memoria por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es profesor adjunto en la cátedra de "Epistemología de las Ciencias Sociales" en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLP e investigador posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP-CONICET). Sus temas de investigación son la teoría crítica, la educación política y la epistemología de las ciencias sociales.